مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن
اسم الكاتب: عبد الرحمن عبد الهاشمي، سهام محمود محارمة
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/8868
تاريخ الاسترداد: 2026/06/07 13:38 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
ملتقى الحضارات

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد 12 ، العدد 1
شعبان 1346 هـ / يونيو 2015 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن

عبد الرحمن عبد الهاشمي

كلية العلوم التربوية والنفسية - جامعة عمان العربية
عمان - الأردن

سهام محمود محارمة

وزارة التربية والتعليم
عمان - الأردن

تاريخ الاستلام 2013-05-07 **تاريخ القبول 2013-09-25**

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى تعرُّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسينِ الذكاءِ اللغويّ لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهجَ شبهَ التجريبي، وتكوّن أفرادُ البحث من (69) طالبةً من طالباتِ الصفِ العاشرِ الأساسيِّ في مدرسةِ سلبود الأساسيةِ المختلطةِ التابعةِ لمديريةِ تربيةِ عمانَ الثالثةِ في الفصل الدراسيِّ الأولِ من العامِ الدراسيِّ 2011\2012، وكان عددُ أفرادِ المجموعةِ التجريبية(34) طالبةً، وأفراد المجموعة الضابطة(35) طالبةً. وأعدَّ الباحثان البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي، واعتمدا مقياس آرمسترونج(Armstrong,2000)، للذكاءِ اللُّغوي، وتحقق الباحثان من صدقِ البرنامج التعليمي والمقياس بعرضهما على مجموعةٍ من المحكمين، وبلغت نسبة ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.75). وباستخدامِ تحليلِ التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، أظهرتِ النتائجُ عدمَ وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) في تحسينِ الذكاءِ اللغوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي.

المقدمة

اللغةُ هي التي سجّلت منذُ أبعدِ العهودِ الأفكارَ والأحاسيسَ، وهي البيئةُ الفكريةُ التي تعيشُ الأمةُ فيها، وحلقةُ الوصلِ بين ماضيها وحاضرِها ومستقبلِها، وهي الممثلةُ لخصائصِها، ولذلك قامت اللغةُ بدور الوسيط الاجتماعيِّ ونجحت في تحقيقِ التواصلِ بين الناس. واللغةُ من أهمّ وظائفِ الإنسانِ إنسانيةً؛ فهو وحدَه القادرُ على استخدامِها نطقاً وكتابة.

وكلُّ فردٍ عندما يتحدّث أو يكتب يهدف لتحقيق غرضين، أحدهما: أن يتواصلَ مع الآخرين، وحتى يتمَ هذا التواصلُ لابدّ من توافرِ عناصرِ الاتصال وهي: المرسل، والرسالة، والوسيلة، والمرسَل إليه، والتغذية الراجعة، وبيئة الاتصال (عبود،2007). وتشيرُ محمود (2002)، إلى أنّ (لازويل) وهو أحد المنظّرين الأوائل لنظرية التواصل، عبّر عن هذه العناصر بعبارته الشهيرة التي يقول فيها:

(Who Says What? In Which Channel? To Whom? With What Effect?).

أي: مَن يقول؟ وماذا يقول؟ وبأية وسيلة؟ ولمن؟ وبأي أثر؟ وثانيهما: أن يؤثّرَ في الآخرين؛ فالأشخاصُ الذين يمتلكون ثروةً لغويةً كبيرة، ويتقنون فنَّ التلاعب ببنية اللغة، واستيعابِ قواعدِها ومعانيها ودلالاتها، ويوظّفون اللغةَ لتحقيق أهداف محددة، هذه الفئةُ أقدرُ من غيرها على التأثير في الآخرين؛ لأنها تمتلك ما يسمّى بالذكاء اللغوي. ويُعتبر جاردنر أول من استخدم هذا المصطلحَ في نظريته التي سمّاها (الذكاءات المتعددة) في كتابه أطر العقل (Frames of Mind).

ويذكر جاردنر (Gardner,1999)، أنّ نظريتَه في الذكاءات المتعددة تقوم على الأسس الثلاثة الآتية: إنّ البشرَ ليسوا جميعاً متطابقين، وإنهم لا يمتلكون أنواع الأذهان نفسِها، وإنّ التعليمَ يعمل بشكل فعّال إذا تمّ الأخذُ بهذه الاختلافات في الاعتبار ولم يتم إنكارُها أو تجاهلُها. ويشيرُ في مصدرٍ آخر أنّ الفردَ يتعلمُ لكي يقرأ، يكتب، ويحسب، وليس كي يحققَ الدرجاتِ التي تؤهلُه للقبول في مراحل التعليم التالية. بدلاً من ذلك، يجب أن يتعلمَ القراءةَ والكتابة، ويكتسبُ المهارات، وفروعَ المعرفةِ كأدواتٍ تسمحُ له بإثراء فهمِه للمسائل، الموضوعات، والأفكار المهمة. ويشير إلى أن هذه الأهدافَ قد تبدو طريفةً أو مثاليةً، إلاّ أنّ الأهدافَ الحقيقيةَ للتعليم أن يتعلمَ الفردُ كيف يسايرُ الآخرين، وأن يكتسبَ الانضباطَ الشخصيّ، وأن يتمَّ صقلُه جيدا، وأن يكونَ مستعداً للقيام بمهام وظيفية ومن أجل مكافآت النجاح والسعادة النهائية، جاردنر (Gardner,2005).

ويَعرض عفانة والخزندار (2009)، هذه الذكاءات: الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء البدني- الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء اللغوي، وهو قدرةُ الفردِ على أن يكون حسّاساً للغة المكتوبة والمنطوقة،

والقدرة على تعلّمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفوياً أو كتابياً. وقد تناولت العديدُ من الدراسات أثرَ البرامجِ القائمةِ على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات اللغوية للطلبة ومنها دراسة كل من (الدمخ،2006 ؛Divsar&Tahriri,2011 ؛Hogan&Parker&Wiener,2010 ؛Walker,2005 ؛Amy,2001).

وكي يتواصلَ الطالبُ بنجاح مع غيره هو بحاجة إلى الذكاءُ اللغويّ الذي يتطلّبُ القدرةَ على استخدام الكلمات بكفاية، والقدرةَ على تناول ومعالجة البناء اللغوي والمعاني والاستخدام العملي للغة، أو الاستخدام بهدف البلاغة والبيان كما أشار بوم وفينس وسلاتين (Baum&Viens&Slatin,2005)، وقد أشارت بعضُ الدراساتِ التي عملت على تحديد الذكاءات المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا إلى أن الذكاء اللغوي احتلّ مرتبة متأخرة بين الأنواع الأخرى من الذكاءات كما أشارت دراسة العلوان (2010)، وهذه نتيجة متوقعة؛ فالتواصل بنوعيه والذكاء اللغوي أمران متلازمان؛ فإن كان الطالب ضعيفاً في الذكاء اللغوي فهو ضعيفٌ في التواصل الشفوي والكتابي.

ويمتلك أصحابُ الذكاءِ اللُّغويّ مجموعةً من الخصائص؛ فهم يتذكرون المعلوماتِ المكتوبةَ والشفهيةَ، ويستخدمون الفكاهةَ عند روايةِ القصصِ، ولديهم القدرةُ على توضيح الرأي ووجهة النظر، ويتذكرون الأقوالَ المأثورة بسهولة، ويلاحظون الأخطاءَ اللغويةَ والقواعديةَ، كما أنّهم يستمتعون بالقراءة والكتابة.

لذلك يرى الباحثان أن الأخذَ بأيدي الطلبةِ لمساعدتهم على التخفيف من الضعف في التواصل بنوعيه، وزيادة مقدرتهم وكفايتهم اللغوية يتطلب وجودَ منحىً تعليميٍّ يأتي من واقع حياتهم اليومية، ويعملُ على تعليم اللغة من خلال مواقفَ حيويةٍ واقعيةٍ يستطيعُ الطلبةُ عن طريقها ممارسةَ مهاراتِ اللغة، وعليه فقد ظهرت الدعوةُ إلى استخدام المنحى التواصلي في تعليم اللغة التي تقترن بعملية التواصل بعناصرها المتعددة، وهذه العملية تجمع بين عمليتي التعليم والتعلم؛ فإذا حدث التعليم ولم يكن ثمة استجابة لم يحدث التعلم؛ لأنّ الاستجابة صورة تواصلية.

ويقوم المنحى التواصلي على عدد من المبادئ التي يشير إليها ريتشاردز وروجرز (Richards&Rodgers,2001)، منها: إنّ النشاطاتِ التي تتضمنُ تواصلا حقيقيا تحفّزُ التعلّم، وهذا ما يمكن وصفُه بمبدأ التواصل ، مما يؤدي إلى اختيار الأنشطة بناءً على قابليتها للتعلم في استخدامٍ حقيقيٍّ ذي معنى، وليس تطبيقاً للنماذج والأنماط اللغوية. ويشير قاسم (2000)، إلى أن النظريةَ اللغوية التي يقوم عليها المنحى التواصلي هي نظريةُ التفاعل الاجتماعي؛ لأنّ اللغةَ نشاطٌ اجتماعيٌّ ينشأ عن الرغبة في التواصل مع أهلِ اللغة في المواقف الاجتماعية التفاعلية.

إنّ المنحى التواصلي يمكّن الطلبةَ من الحصول على الحرية والقوة للسيطرة على اللغة لإنتاج مواد مكتوبة ذات نوعية جيدة ومستويات متقدمة، (Myhill,2005). ويضيف ريتشاردز (Richards,2006)، أنّ توظيفَ المنحى التواصلي يوفرُ الفرصةَ للمتعلمين لتجربة واستخدام ما يتم تعلمه، ويكامل بين المهارات الأربع للغة، كما أنه يهدفُ لأن يجعلَ من التواصلِ الحقيقيّ في الموقف التعليمي الهدفَ الرئيسَ لتعلُّم اللغةِ ويساعدَ على الحدِّ من ضعف الطلبة في التواصل، ويعمل على تحسين الذكاء اللغوي لديهم وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث

لقد أشارت العديدُ من الدراسات إلى ضعف الطلبةِ في اللغة العربية وبمباحثها المتعددةِ كدراسة كل من (سحتوت 2009؛ السليتي 2005؛ تميم 2004؛ الجعافرة 2004)، وقد يعودُ هذا الضعفُ إلى ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الذكاء اللغوي فجاء البحثُ الحالي الذي يهدفُ إلى تعرّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسينِ الذكاءِ اللغويّ لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، وقد سعى البحثُ للإجابةِ عن السؤالين الآتيين:

سؤالا البحث

أجاب هذا البحث عن السؤالين الآتيين:

1. ما مكوناتُ البرنامجِ التعليميِّ القائمِ على المنحى التواصلي لتحسينِ مهاراتِ الذكاءِ اللغويّ لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟
2. ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسينِ مهاراتِ الذكاءِ اللغويّ لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن ؟

فرضية البحث

لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تحسينِ مهاراتِ الذكاءِ اللغويّ لدى الطالبات يُعزى لنوعِ البرنامجِ(البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي والاعتيادي).

التعريفات الإجرائية

1. البرنامج التعليمي: مجموعةٌ منظمةٌ تضمُ أهدافاً لتنميةِ مهاراتِ الذكاءِ اللغوي، ومحتوى يتضمنُ نصوصاً تخدمُ أهدافَ البرنامج، وإستراتيجياتٍ تعليميةً وأنشطةً محورُها المتعلمُ، وأساليبَ تقويمٍ تقومُ على معاييرَ لقياسِ تحسّنِ مهاراتِ الذكاءِ اللغويِّ لدى الطالبات.
2. المنحى التواصلي: رؤيةٌ تعليميةٌ تقومُ على تعليمِ اللغةِ عن طريقِ مواقفَ حياتيةٍ واقعيةٍ، تستطيعُ طالباتِ الصفِ العاشرِ الأساسي بوساطتها ممارسةَ مهاراتِ اللغةِ، سعيا للتفاعلِ والتواصلِ من خلالِ سياقٍ لغوي سليم.
3. الذكاء اللغوي: قدرةُ طالباتِ الصفّ العاشرِ الأساسيّ على التعاملِ مع الألفاظِ والمعاني واستخدامِها بكفايةٍ لإيصالِ معلومةٍ معينةٍ، وقِيس بمقياس آرمسترونج (Armstrong,2000) للذكاء اللغوي.

أهمية البحث

تأتي الأهميةُ النظريةُ لهذا البحث في سعيه إلى تعرّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي وقياس أثرِه في تحسّن مهارات الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، فتوفر أدبا نظريا عبرَ عملياتِ الاتصالِ والتواصلِ التي تمثلُ الوظيفةَ الأساسيةَ للغة والتي قد تغني الأدبَ التربويَّ في تدريس اللغة العربية وإعداد مناهجها. ويُتوقع له على المستوى التطبيقي أن يسهمَ في معالجةِ ضعفِ الطلبةِ في مهارات الذكاء اللغوي. كما قد يزيدُ من وعي القائمين على العملية التربوية من معلمين ومشرفين ومخططي مناهجَ إلى ضرورة استخدام المنحى التواصلي في تعليم مهارات التواصل.

ويمكن أن يفتحَ هذا البحثُ آفاقا جديدةً أمام الباحثين لإجراء بحوثٍ أخرى في مجال تدريس اللغة العربية. كما يفتحُ المجال أيضاً لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالذكاءات المتعددة، وبخاصّة الذكاء اللغوي لما له من صلة وثيقة بمهارات التواصل الشفوية والكتابية.

محددات البحث

اقتصر البحث على:

- عينةٍ من طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء سحاب التابع لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة، وبذلك يصعب تعميمُ نتائجها على الطلبة الآخرين.

- مدة تطبيق البحث ثلاثة أشهر بواقع أربع حصص شهريا، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011\2012، وقد يرتبط تعميم نتائج البحث بذلك.
- يتحدد تعميم نتائج البحث بصدق الأدوات التي أعدها الباحثان وثباتها.

الإطار النظري

المنحى التواصلي:

يُعدُّ مفهومُ التواصل من المفاهيم التي تمثّل محورَ المنحى التواصلي، ويتوقف الفهمُ الدقيق لهذا المنحى على تحديد مفهوم التواصل، وتوضيح المقومات التي يستند إليها، ومناقشة عملية التواصل نفسها، ذلك أنّ هذا المفهومَ قدّمت له تعريفاتٌ كثيرة، تكاد تتباعد في أشياء، إلاّ أنها تدور في فلك واحد وهو تفسير عملية التواصل.

ويورد طعيمة والناقة (2010)، العديدَ من تعريفات التواصل ومنها: تعريف دائرة المعارف البريطانية التي اعتبرت أن التعريفَ الذي قدمه الناقدُ البريطاني (Richards) عام 1928 من أوائل التعريفات للتواصل، ومن أفضلها في بعض الوجوه وهو: إنّ التواصل يتم عندما يؤثر عقل ما (مرسل)

من خلال بيئة معينة على عقل آخر(مستقبل)، وفي هذا العقل الآخر تحدث خبرةٌ معينةٌ تشبه الخبرةَ التي كانت في العقل الأول. كما يشير إلى تعريف دائرة معارف كولير الأمريكية: نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى. ويرى الباحثان أنّ التواصلَ علاقةٌ تبادليةٌ بين طرفين أولهما يرسل رسالة ما وثانيهما يستقبل، وبمجرّد حدوث عملية الاستقبال يحدث تبادل للأدوار نتيجة للتغذية الراجعة التي يقوم بها طرفا هذه العملية في بيئة تواصلية تسمح لهما بالتفاعل عبر قناة ما.

يمكن النظر إلى عملية التعلّم والتعليم والمنهاج التربوي الظاهر منه والخفي على أنّها أنماط تواصل. والتواصل نفسُه هو عملية ولكن لبناء منظومة من الرسائل(الأهداف والتعليمات) بقصد إحداث إنماء فكري محدد(تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقية أو مهارة)، أو تهذيب عاطفة(عادة أو اتجاه أو قيمة). أي إنّ التواصل هو كل ما يقال ويكتب ويُقرأ، وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيحاءات وأعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين فيه (Dopyera& Lay Dopyera 1993)

تتحدد معالمُ التواصل التربوي طبقاً لطبيعة واشتراطات النشاط التعلمي التعليمي نفسِه، فهو ليس نشاطاً اعتباطياً، إنما نشاط إنساني له معالم محددة، وهو عملية تخضع

للتخطيط، وتسعى لتحقيق أهداف محددة، طبقا لمنهاج محدد، ولجمهور محدد، وتستند إلى منحى منظم يرى بأن جميع مفردات هذه العملية وعناصرها تتفاعل لتحقيق المخرجات المقصودة، وقائمة على مبدأ التقويم والتغذية الراجعة. ويرى ولكنز (Wilkins,1983 p34)، "إنّ ما يتم نقله في أي عملية تواصل إنما هو نتاج (Product) للعلاقة بين المعنى، كما ينتقل عبر الأشكال اللغوية للتعبير تحدّثاً أو كتابة، وبين الملامح العملية التي يمكن قبولها من المشتركين كافة في عملية التواصل" وفي ضوء هذا التعريف يحدد ولكنز (Wilkins) هدف تعليم اللغة التواصلي في أنه تنمية قدرات الفرد لأن يبدع (Create) ويكوّن (Construct) أشكالاً من التعبير في صورة كلام ملفوظ، أو مكتوب، تحظى بالقبول الاجتماعي.

ومهما تعددت أشكال عملية التواصل وإمكاناتها ومجالاتها، إلاّ أنّ عناصرها تكاد تكون ثابتة، وهذه العناصر هي: أولا: المرسل: وهو مصدرُ الرسالة، والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه. وقد يكون فرداً، أو جماعة، بل قد يكون إنساناً أو آلة. (سلامة،2000؛Baldoni,2003). ثانيا: الرسالة: وهي المحتوى الذي يودّ المرسلُ نقلَه إلى الآخرين، مستهدفا من ورائه التأثير فيهم الكلوب،1999؛ Barker,2006. وثالثا: الوسيلة: وهي الأداةُ التي تنتقل الرسالةُ من خلالها، وتتنوع الوسائلُ ما بين الصوت العادي عند التواصل المباشر، إلى الخرائط والرسوم والسجلّات وأجهزة الإعلام، من مذياع وتلفاز، إلى حاسوب، وغير ذلك من وسائل (الحيلة،2001).

ورابعاً: المُستقبِل: وهو الجهةُ التي تنتهي الرسالةُ إليها، وقد تكون فرداً أو مجموعة أفراد، وهي التي تتولى فكَّ رموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب تجاهها (عليان والدبس،1999). خامساً: المُتلقّي: ويُعدّ مادةَ عملية التواصل وهدفها. سادساً: التغذية الراجعة: وهي ما ينتج عن عملية التواصل من ردود أفعال يمكن ملاحظتها أو قياسها من القائم بعملية التواصل أو المتلقي نفسه. سادساً: بيئة التواصل: وتعدّ المظلة التي يتم فيها النشاط التواصلي، ويقصد بها: أ- العوامل الخارجية: هي جميع المؤثرات المحيطة بالموقف التواصلي، التي تعرقل أو تشوش وصول الرسالة من المرسل إلى المتلقي، أو تسهّل وصولها على النحو المطلوب. ب- العوامل الداخلية: وتكمن في ذات المتلقي(أو الطالب) التي ترتبط بشكل أو آخر بالبيئة الخارجية، وتمثّل امتداداتٍ لها في وعي الطالب ووضعه النفسي في أثناء التعلّم، مثل الشعور بالخوف أو القلق أو عدم التركيز بسبب المرض مثلاً، أو الانشغال بأمر خارج الموقف التعليمي (Littlejohn&Foss,2007؛ Woody,2006).

العَلاقةُ بين اللغة والتواصل عَلاقةٌ وثيقةٌ، وهي التي مهّدت لوجود مفهوم التواصل اللغوي على الساحة التربوية، والذي يقصد به نقل المعاني من المرسل إلى المستقبل بوساطة اللغة. ونظراً لتعقّد الحياة الحديثة، وكثرة وسائل الاتصال وتنوّعها أصبح الإنسان في

أمسِّ الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي. ويبين كل من بيزارو ونوروزي (Pizarro,2007؛Nowrozi,2011)، المبادئ الآتية للمنحى التواصلي: الهدف الرئيس من استخدام اللغة هو تحقيق التواصل بين طرفين، وفاعلية اللغة تبدو في التفاعل بين الطرفين المستهدفين بالتواصل، وتعلم اللغة لا يتم إلاّ عبر مواقف حية وطبيعية بعيدة عن الاصطناع والتكلّف، ويؤكد على أنّ اللغةَ تبادل الأفكار والمعاني محمولة على القوالب اللغوية اللفظية أو المكتوبة، الاتصال هو المرحلة الأولى لتحقيق التواصل.

وفي هذا الصدد يشير كوسكن (Coskun,2011)، إلى أنّ الطرائق التدريسية التي سبقت المنحى التواصلي، التي تدرّس اللغات من خلال تقديم القواعد النحوية بمعزل عن السياق الاجتماعي، والهدف الوظيفي لاستعمال اللغة، والتركيز على الحفظ عن ظهر قلب، لم تعد ممارسات صالحة في تعليم اللغات، وإنما يجب إعطاء الاهتمام الأكبر للطلاقة التواصلية (Fluency) على حساب الدقة (Accuracy).

في ظل المنحى التواصلي برزت أدوارٌ جديدةٌ لكل من المعلم والمتعلّم، وقد صنّف برين وكاندلين (Breen&Candlin,1980)، أدوار المعلم في ظل هذا المنحى إلى دورين رئيسين: 1- تيسير عملية التواصل بين الأطراف المشاركة من جهة، وبين المشاركين والنشاطات والمواد التعليمية من جهة أخرى.2- المشاركة في مجموعات التعلم، وهو دور ملازم للدور الأول ومشتق منه. وينبثق عن هذين الدورين الرئيسين أدوار ثانوية تتمثّل في أنه: منظّم لمصادر التعلّم، ومرشد للطلبة في أثناء تنفيذ الأنشطة، وباحث ومتعلم يسهم بما لديه من معرفة وقدرات تحسين في عملية التعلّم.

أما أدوارُ المتعلّم في ظلّ هذا المنحى فهي ليست تقليدية، فهو مفاوض بين نفسه وبين عملية التعلم وموضوع التعلم، حيث ينطلق ويتفاعل مع دوره مفاوضا فعّالا ضمن المجموعة وضمن الإجراءات والأنشطة الصفية التي تتخذها المجموعة. ويمكن تلخيص أدوار المُتعلم في ظلِّ هذا المنحى كما يشير كل من (Swill,2008؛ Breen&Candlin,1980) بالآتي: مُبادِئ ، ومُعلِّق ومُعقّب ناقد، ومُصوِّب للأخطاء،و بانٍ للمعاني والفكر، ويتفاعل مع الآخرين من أقرانه، ومُطوِّع للغة ينوّع في التعبيرات بما يتناسب مع الموقف.

الذكاء اللغوي:

يعود مصطلح الذكاء اللغوي إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي ظهرت عام (1979) عندما طلبت مؤسسة (Van Leer) من جامعة هارفارد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقييم المعارف العلمية، والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة. وبهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي من مجموعة من

الأساتذة وعلى رأسهم (هوارد جاردنر)، وهو أستاذ في علم النفس المعرفي، له اهتمامات في دراسة مواهب الأطفال واستقصائها، وخاصة الذين أُصيبوا بتلف دماغي نتيجة حادث ما (نوفل،2007).

إنّ العمل بهذا المشروع أدّى بالباحث (جاردنر) إلى صوغ نظرية الذكاءات المتعددة، حيثُ توصّل إلى أدلة علمية تؤكد أنّ الناس لديهم ذكاءات متعددة، ولكن بدرجات متفاوتة، وبيّن أنّ القدراتِ التي يمتلكها الناسُ تقع في ثمانية ذكاءات، تغطّي نطاقاً واسعاً من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة. ويذكر آرمسترونج (Armstrong,2003a) ، هذه الذكاءاتِ وهي: الذكاء المنطقي- الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء البدني- الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البينشخصي و الذكاء الشخصي والذكاء الطبيعي، والذكاء اللغوي وقد أعلن (جاردنر) عن نظريته هذه في كتابه الشهير أطر العقل (Frames of Mind) في العام 1983. ويوضح جاردنر (Gardner,1993)، مفهومه للذكاء المتعدد بأنه القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية.

والذكاء اللغوي هو أن يكون الفردُ حسّاساً للغة المكتوبة والمنطوقة، ويمتلك القدرة على تعلمها واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، ويتمكن من توظيفها شفوياً أو كتابياً. وهذا النوع من الذكاءات متطور لدى الشعراء والكتّاب والصحافيين، ورجال السياسة، ورجال الدين، أما المنطقة المسؤولة عنه في الدماغ فهي منطقة (بروكا) ومكانها النصف الأيسر للدماغ. ومن المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي كما يشير آرمسترونج (Armstrong,2003a): الذاكرة الجيدة للأماكن أو الأسماء، والكتابة بشكل أفضل من كتابة متوسط الطلبة المساوين له في السن، وقراءة القصة القصيرة وكتابتها، أو إعادة عرضها، واكتساب مفردات جديدة بسرعة، والاستمتاع بألعاب الكلمات.

وفي هذا المجال يذكر أمزيان (2008)، أنّ (جاردنر) لاحظ أنّ الأطفال الذين بترت لديهم أهم المناطق المرتبطة باللغة في الفصّ الأيسر لأسباب علاجية يتعلمون اللغة، لكنهم يوظفون إستراتيجيات تختلف عن نظيراتها لدى الأطفال العاديين؛ فالأطفال الذين يوظفون آليات التحليل الخاصة بالفص الأيمن يعتمدون في الغالب على المعالجة الدلالية للمعلومات، فهم يحللون الجمل استناداً إلى المعنى المرتبط بالأسلوب، في حين يعجزون عن الانتباه إلى الإشارات المرتبطة بتركيب الجمل، وينفرد الذين يتمتعون بفصّ أيسر سليم بفهم الجمل، والانتباه إلى دقة المعنى المرتبط أساساً بموقع الكلمات والإشارات داخل بنية الجملة.

يرتبطُ الذكاء اللغوي بالتكوين البيولوجي للفرد، فهو يتطور بتطوره، ويذكر كريشفسكي (Krechevsky)، المشار إليه في أمزيان (2008)، إنه يظهر في البداية كاستعدادات

وطاقات أولية تحتاج إلى صقل ونموّ. ويتوافر لدى كلّ فرد مهما كانت تربيته وثقافته على استعدادات أولية لتعلم اللغة، وإذا كانت هذه الاستعدادات تفصح عن ذكاء لغوي خام خلال السنة الأولى، فإنه لا يلبث أن يكون في حاجة إلى رعاية خاصة بدونها لا يمكن لهذا الذكاء أن يتبلور.

وتُعدُّ مرحلةُ التعليم الأولي وبداية التعليم الابتدائي فرصة سانحة لتطوير قدرات الأطفال وكفاياتهم المعرفية؛ فخلال هذه المرحلة يتعود الطفلُ الحديثَ عن ذاته وأنشطته داخل الغرفة الصفية عندما يلتقي أقرانه، وتبدأ الفروق الفردية في الظهور مبكرا على مستوى تطور الذكاء اللغوي؛ فبعض الأطفال يتعلمون المفردات التي تشير إلى الأشياء أو تحدد خصائصها، وفي المقابل يبدي آخرون اهتمامهم الواضح بأشكال التعبير عن العواطف والأحاسيس.

يرى المعتوق (1996)، أنّ المهاراتِ اللغويةَ تُعدُّ مقياساً مهماً لمعرفة نسبة الذكاء؛ حيثُ إنّ هناك علاقة طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه؛ فالأفراد الذين يفكرون تفكيراً عميقاً ومنوّعاً مضطرّين في الغالب إلى البحثِ عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من الأفكار. كما أنّه من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثمّ اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، مما يؤدي إلى ازدياد حصيلته اللغوية.

تتبنى التربية الحديثة نظرية مفادها أن المتعلم كلٌّ متكاملٌ، وتذهب وولفولك (Woolfolk,2002)، إلى أنّ شخصيته تتكون من ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد المعرفي، والبعد الوجداني الانفعالي، والبعد النفسحركي. وهذا يتطلب من المربين توفير إستراتيجيات تعلمية- تعليمية تعمل جاهدة على تنمية هذه الأبعاد بهدف تطوير الشخصية المتكاملة.

ولكي يتبنى المعلمُ إستراتيجيةً ذاتَ جدوى في تعليم أي طالب فإنه من الضروري أن تتوافر لديه بعض الشروط ومنها: القيام بتشخيص كامل للطالب في عملية تقويم شاملة، معرفة أسلوب تعلّم الطالب. إلاّ أن عددا من الطلبة قد تنقصهم مهارة اختيار طريقة التعلم المناسبة لهم، وهؤلاء بحاجة إلى من يرشدهم ويسهّل تعلمهم، وذلك بالتوجيه والتدريب لاستخدام إستراتيجيات محددة تتناسب ونقاط القوة والضعف لديهم. والمعلم الناجح هو الذي يتعلم من طلابه الطريقة التي يعلمهم بها، مراعيا الذكاءات المتعددة لديهم (حسين،2003).

يرى بياجيه (2001)، أنّ الأفكارَ والمفاهيمَ تكتسب من المجتمع، ولكنه يؤكدُ أنّ الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكارِ والمفاهيم ونموها، ونموّ المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة. لذلك فإنّ اللغةَ في رأيه تساعدُ الطفلَ

على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأنّ الإنسانَ عندما يعبّر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها وبلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركّب جملَه ويُنشئ عباراته ضمن عمليات ابتكاريه ذهنية متميزة، وبناءً على ذلك فإنّه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نموّ اللغة.

ويُعدُّ الذكاءُ اللغويُّ من أسهل أنواع الذكاءات التي يمكن تطوير إستراتيجيات تعلمية-تعليمية مناسبة له؛ لأن قدراً كبيراً من الاهتمام قد انصرف لتنميته. ومن أهم إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي : إستراتيجية الحكاية القصصية : يذهب العياصرة (2011)، إلى أن إستراتيجية الحكاية القصصية إستراتيجية تدريس حيوية؛ لارتباطها باللغة، واللغة أداة التفاهم والتواصل بين الأفراد، ولهذا فقد سهل العثور عليها في مختلف الثقافات العالمية عبر آلاف السنين. وإستراتيجية استخدام آلة التسجيل: وهي من إستراتيجيات التدريس الفعالة في غرفة الصف؛ وذلك لأنها كما يرى كل من (الخفاف2011؛حسين 2005)، تقدم للطلبة وسيطاً يعبرون من خلاله عن قدراتهم اللغوية. وإستراتيجية كتابة اليوميات: حيثُ يبين الشربيني (2010)، أنه يمكن حثّ الطلبة على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليبقوا على اتصال بالكتابة في مجال محدد، ويمكن أن يكون هذا المجال واسعاً أو محددا، ويمكن أن يتشارك المعلم والطالب فيما يُكتب. وإستراتيجية النشر: يتخذّ النشرُ صوراً كثيرة، كالكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه، أو أن يقدّموا كتاباتهم لصحيفة الصف، أو مجلة الحائط التي تخصّ الصف أو المدرسة، أو أن تجمع كتابات الطلبة في صورة كتاب وتجلّد وتوضع في مكتبة المدرسة (الدمرداش،2008). وأخيرا، إستراتيجية العصف الذهني: حيث تمّ تشبيه التفكير كالسحابة التي ترسل زخّاتٍ من المطر، وفي أثناء العصف الذهني ينتج الطلبة وابلاً من الأفكار اللفظية ، بحيث يكون بعضها مقبولاً وبعضها غير مقبول، إلاّ إنّ قواعد هذه الإستراتيجية تقضي بقبول أفكار الطلبة جميعها مهما كانت؛ حيث إنّ إصدار أحكام على أفكار الطلبة قد يعيقُ توليدَ أفكار أخرى لدى بعضهم. وفي نهاية جلسة العصف الذهني يتم تصفية الأفكار المولّدة من الطلبة، ومن ثم اختيار أفضلها وفق معايير يتفقون عليها (Partin,2009).

يرى الباحثان أنه من المناسب هنا الإشارة إلى بعض التوجيهات التي ذكرها آرمسترونج (Armstrong,2003b)، في كتابه " أنت أذكى مما تعتقد" تحت بند: ماذا يعني أن تكون ذكياً لغويا؟ حيثُ وجّه كلامه للطالب قائلاً: أن تكون ذكيّا لغوياً يعني أن تستعمل كلماتِك الخاصّة في الكتابة، مما يجعل كلماتِك فريدة، المهم أن تكتب، لا بأس أن تكتب عن أول شيء يمرُّ بخاطرك، اكتب عن موضوع ما لمدة خمس دقائق من دون توقّف، لا تلقِ بالاً لعلامات الترقيم والإملاء فهذه أمور يمكن إصلاحها لاحقا. بعد انتهاء الدقائق الخمس عُد

واقرأ ما كتبت، بعضُه قد يكون سخيفاً، ولكنك ستجدُ بعض الكلمات والتراكيب الممتعة التي قد يكون بعضُها الأساسَ لقصيدة أو قصة أو مقالة.

ويجدُ الباحثان أنّ (آرمسترونج) قد لخّص في الفقرة السابقة العلاقة بين كل من المنحى التواصلي والذكاء اللغوي؛ فهو عندما يطلب إلى الطالب أن يكتب عن أول ما يخطر في باله فهو لن يكتب إلاّ عن شيء ذي معنى بالنسبة له، وعندما يطلب إليه أن لا يركّز كثيراً على قضيتي الترقيم والإملاء فهو هنا يشير إلى أهم مبادئ المنحى التواصلي وهو الاهتمام بالطلاقة التواصلية (Fluency) على حساب الدقة (Accuracy)، ونتيجة لهذه الطلاقة التواصلية فإنّ الطالب سينتج شيئاً مكتوباً يثبت فيه أنّه ذكيٌّ لغوياً.

الدراسات السابقة:

أجرت الشمّري (2009)، دراسة هدفت إلى تقصّي فاعلية إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. تكونت عينة الدراسة من (144) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين تجريبيتين، تكونت أدوات الدراسة من اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التعبير الكتابي إضافة إلى دليل المعلم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى كونروي ومارشاند ووبستر(Webster,2009&Marchand &Conroy) دراسة هدفت إلى تشجيع طلبة المرحلة الأساسية على الكتابة وخاصة في مجالات: الإبداع والتفاصيل والطلاقة.حيث قام الباحثون بتطوير وتطبيق منهاج غني بالذكاءات المتعددة لزيادة دافعية الطلبة. استمتع الطلبة المستهدفون بالتعليم بشأن عملية الكتابة وأصبحوا أكثر ثقة في مقدرتهم الكتابية خلال فترة المشروع. وبعد تحليل عينات الكتابة فإن الدراسة حسنت بشكل عام 25% في آليات الكتابة، الإبداع، التعابير الجميلة، وإضافة عناصر القصة. وقد لاحظ الباحثون المزيد من السلوك الإيجابي تجاه الكتابة في الصف.

وأجرى أمزيان (2008)، دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثمّ العلاقة ما بين أنشطة الذكاء اللغوي لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ متوسط أعمارهم (6) سنوات. ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة أنشطة الذكاء اللغوي (سرد حكاية، والمقرر، وأخبار نهاية الأسبوع) لدى الأطفال بأساليب حلهم للمشكلات. استخدم الباحث اختبار قياس ذكاء الأطفال، وبطارية تقويم الذكاء اللغوي، وقائمة لتقويم أساليب حل المشكلات.وقد بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين علامات أنشطة الذكاء اللغوي والذكاء العام. كما أظهرت عدم وجود فرق

جوهري بين أفراد العينة في مجالات الذكاء اللغوي، في حين كشفت النتائج عن وجود فرق جوهري بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذكاء اللغوي.

وأجرت الوحيدي (2008)، دراسة هدفت إلى تعرّف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكوّن أفراد الدراسة من (162) من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرستي ذكور ماركا الإعدادية الأولى، وإناث ماركا الإعدادية الأولى، التابعتين لمديرية الزرقاء التعليمية(أنروا)، للعام الدراسي2007\2008، موزعين على أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين. قامت الباحثة بإعداد اختبار للاستيعاب القرائي، واختبار في التعبير الكتابي تم تطبيقهما على مجموعتي الدراسة قبل إجراء الدراسة وبعدها. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى خميس (Khamis,2005)، دراسة هدفت استقصاء أثر برنامج قائم على الذكاء المتعدد في إقدار طلبة الصف العاشر الأساسي على كتابة الفقرة باللغة الانجليزية، وكانت عينة الدراسة قصدية، تكونت العينة من (158) من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس عمان الغربية الحكومية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في قدرة طلبة الصف العاشر الأساسي في كتابة الفقرة باللغة الانجليزية يُعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء المتعدد.

وأجرت سنايدر (Snyder,2000)، دراسةً هدفت إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعليم، والذكاءات المتعددة، والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (128) من الطلبة في مدرسة حكومية ثانوية تميّزت بالاختلاف العرقي فيها، ويدرس جميع الطلبة مساقاً إجبارياً يتعلق بالتاريخ الأمريكي. أما أدوات جمع البيانات فكانت: المشاهدات والمقابلات مع الطلبة والمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أظهرن تقدماً أكثر من الذكور فيما يتعلق بالذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي. بينما كان الذكور أكثر تقدماً من الإناث في الذكاء الجسدي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني. وأبدت الطالبات رغبة للعمل وحدهن، بينما أظهر الطلاب ميلاً للعمل في مجموعات.

وأجرت لورين (Lauren,1998)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الاختلافات في أثر مؤتمرات الكمبيوتر على الكتابة التفسيرية للطلبة في أنواع الذكاءات السبعة، تكونت عينة الدراسة من (109) من طلبة الجامعة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية تعرضت لأربع معالجات هي: الكتابة غير المنظمة، ومؤتمرات الكمبيوتر، والمناقشة وجهاً لوجه، ومؤتمر الكمبيوتر مع المناقشة وجهاً لوجه. بعد المعالجة قام الطلبة بكتابة مقالة. تمّ

استخدام الإحصائي MANOVA حيث أظهرت النتائج أن مؤتمر الكمبيوتر لم يؤدِ إلى تحسين أداء الطلبة في كتابة المقالة، وأظهرت النتائج تفاعلاً ذا دلالة بين المعالجة ونوع الذكاء، كما أظهرت أنه يمكن اعتبار نوع الذكاء متغيراً تدريسياً هاماً عند استخدام مؤتمر الكمبيوتر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراساتُ السابقةُ اهتماماً واضحاً بالذكاءات المتعددة ومنها الذكاء اللُّغوي، وقدّمت بعضُ الدراسات توصيات ومقترحات لدراسات مستقبلية للبحث في تحسين المهارات المتعلقة بالذكاء اللُّغوي. وأفاد الباحثان من الدراسات السابقة ذات الصلة في كيفية إعداد البرنامج التعليمي الهادف إلى تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، كما تمت الإفادة من مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. إنّ ما تميّزت به الدراسة الحالية هو إعداد برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، كما أنّ هذه الدراسة تناولت نوعاً محددا من أنواع الذكاءات المتعددة وهو الذكاء اللغوي.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث

استخدم هذا البحثُ المنهجَ شبهَ التجريبي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمةً لهذا النوع من الدراسات، وذلك بهدف معرفة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة.

أفراد البحث

تكوّن أفراد البحث من (69) طالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرسة سلبود الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة للفصل الدراسي الأول 2011\ 2012، وقد اختيرت هذه المدرسة قصدياً للأسباب الآتية:

- تعاون إدارة هذه المدرسة ومعلماتها مع الباحثين.
- وجود شعب كافية تضم أعداداً من الطالبات تسمح بتطبيق البحث.
- وزعت المدرسةُ الطالباتِ على الشعب بعيداً عن مستوى التحصيل.

وقد تمَّ اختيار شعبتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة عشوائيا، بحيث طُبّق البرنامج التعليمي المُعدّ لأغراض هذا البحث على المجموعة التجريبية، أمّا الضابطة فقد دُرِّست وفق البرنامج الاعتيادي.

أدوات البحث:

مقياس آرمسترونج (Armstrong,2000): لتحديد مؤشرات الذكاء اللغوي لدى الطالبات اعتمد الباحثان مقياسَ آرمسترونج (Armstrong,2000)، الذي يتكوّن من عشر فقرات، وذلك بعد الاطّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول نظرية الذكاءات المتعددة، وعلى نماذج متعددة من المقاييس التي طُوِّرتْ لتقيس أنواع الذكاءات المتعددة من خلال إجابات التقدير الذاتي، أي أن المستجيب يقدّر لنفسه، وقد قام الباحثان بترجمة هذا المقياس من الانجليزية إلى العربية.

صدق مقياس الذكاء اللغوي:

للتحقق من صدق محتوى الأداة، تمّ عرض الترجمة العربية التي قام بها الباحثان مع النسخة الأصلية على عدد من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم ومن العاملين في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة المقياس بصورته الأولية، وأجريت التعديلات على بعض الفقرات من حيثُ دقةُ الترجمةِ، ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، ثم أجريت التعديلات اللازمة على الفقرات (3،6،8)، بناءً على التغذية الراجعة التي تمّ الحصول عليها، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته المكونة من (10) فقرات الملحق (7).

ثبات مقياس الذكاء اللغوي:

تم توزيع أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (31) طالبة من طالبات مدرسة خولة بنت الأزور الثانوية للبنات من خارج عينة البحث، حيث تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث باستخدام معامل كرونباخ ألفا (CronbachAlpha)، للتعرف إلى توافق المستجيبات على أداة البحث، حيث بلغ معامل الثبات (0.75) وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذا البحث.

البرنامج التعليمي: بُنيَ البرنامجُ التعليميُّ على مجموعةٍ من الأسس منها: إنّ امتلاك مهارات اللغة يتطلّبُ نقلَ أثرِ التدريب إلى مواقف الاستخدام الفعليّ والعفويّ للغة،

وتزويد الطالبة بالتغذية الراجعة المناسبة، ومحاولة الوصول بالطالبة إلى تكوين حصيلة لُغوية لتكونَ مُعيناً لها على أدائها اللُّغويّ. ومن مسوِّغات البرنامج التعليمي: تقدير أهمية الذكاء اللغوي في اكتساب اللغة، وأهمية التواصل في اكتساب مهارات اللغة، وتكتمل لعملية التواصل اللغوي منظومتها عندما تكون اللغة المتداولة بين المعلم والمتعلمين لغة تواصلية؛ لأن لغة التواصل لا تعني العناية بسلامة اللغة، والاجتهاد في اختيار ألفاظها طبقا لمستويات المتلقّين، وإنما تقوم على ما يمكن تسميته بجمال التواصل وهذا ما يسعى إليه هذا البحث، إضافةً إلى ضعف الطلبة في مهارات التواصل الشفوي والكتابي والذكاء اللغوي، وهذا ما أكده الأدب التربوي والدراسات السابقة.

وفيما يتعلق بالمحتوى فقد بذل الباحثان جهداً في البحث عن النصوص التي يمكن أن تحقق أهداف هذا البحث، وقد تمّ اختيار هذه النصوص وفقاً لمعيارين أساسيين اجتهد الباحثان فيهما، وهما: أن تكون النصوص نابعة من الواقع الذي تعيشه الطالبة، وأن تمسَّ النصوصُ احتياجاتِها واهتماماتِها. وقد تمّ التقويم على ثلاث مراحل وهي التقويم التمهيدي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي. واستمرت مدة تطبيق البحث اثنا عشر أسبوعا بواقع أربع حصص شهريا، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011\2012، على طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سلبود الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة.

وللتحقق من صدق البرنامج التعليمي، والتأكد من أنه سيحقق هدف البحث المتمثّل في تحسين مهارات الذكاء اللغوي لدى الطالبات، فقد عرض الباحثان البرنامج التعليمي المقترح وأسس بنائه، ومسوغاته، وأهدافه التفصيلية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب إليهم إبداء الرأي بمكونات البرنامج المختلفة بالتعديل والإضافة أو الحذف إذا رأوا ذلك مناسباً، وقد أخذ الباحثان بملاحظات المحكمين المتعلقة بإجراء بعض التعديلات على الصيغ اللغوية، وبعض التعديلات المتعلقة بالتنسيق، وبذلك يكون البرنامج صادقاً ومناسباً لهدف البحث.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصُّه: ما مكوناتُ البرنامجِ التعليميِّ القائمِ على المنحى التواصلي لتحسينِ مهاراتِ الذكاءِ اللغويّ لدى طالبات المرحلةَ الأساسية العليا في الأردن؟

تكوّن البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي الذي يهدف إلى تحسين مهارات الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن من مجموعة منظمة تضم أهدافاً، ومحتوى يتضمن نصوصاً تخدم أهداف البرنامج، وإستراتيجيات تعليمية وأنشطة

محورها المتعلم، وأساليب تقويم تقوم على معايير لقياس تحسّن مهارات الذكاء اللغوي. واستمرَّ تطبيقه مدة ثلاثة أشهر بواقع (4) حصص شهرياً في الفصل الدراسي الأول من العام 2011\2012 على طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سلبود الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة، وقد عرض البرنامج التعليمي على عدد من المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم حوله وأخذ بها الباحثان وبذلك امتاز البرنامج بالصدق وعُرِض سابقاً تفصيلُ ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الدراسة ونصّه: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

(التجريبية والضابطة) على القياسين القبلي والبعدي لمؤشرات الذكاء اللغوي، والجدول (1) يوضح هذه النتائج :

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء اللغوي

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	39.02	4.48	41.42	4.59
المجموعة الضابطة	38.08	5.11	39.11	6.45

يُظهر الجدولُ (1) وجود فرق ظاهري على درجات الاختبار القبلي لدى الطالبات في المجموعتين: التجريبية والضابطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (39.02) بانحراف معياري (4.48)، أما أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (38.08) وبانحراف معياري (5.11)، وتشير المتوسطات البعدية أن هناك تحسنا ملموسا في درجات المجموعة التجريبية، وتبين أيضا أن هناك تحسنا في المتوسطات البعدية للمجموعة الضابطة، فقد

بلـغ المتوسـط الحسـابي لدرجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي القيـاس البعـدي (41.42) وبانحـراف معيـاري (4.59)، أمـا أفـراد المجموعـة الضابطـة فقد بلـغ المتوسـط الحسـابي فـي المقيـاس البعـدي (39.11) وبانحـراف معيـاري (6.45).

ولمعرفـة مـا إذا كان الفـرقُ الظاهـريُّ بيـن متوسـطات المجموعتيـن (التجريبيـة، الضابطـة) ذا دلالـة إحصائيـة، أجـرى الباحثـان تحليـل التغايـر المصاحـب (ANCOVA) لفحـص الفـرق فـي الدرجـات البعديـة المعدلـة لدرجـات التحصيـل علـى القيـاس بيـن المجموعتين(التجريبيـة، الضابطـة) والجـدول (2) يوضـح نتائـج تحليـل التبايـن :

الجدول (2)

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على القياس البعدي للذكاء اللغوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	247.422	1	247.422	8.852	.004	.118
بين المجموعات	63.958	1	63.958	2.288	.135	.034
الخطأ	1844.679	66	27.950			
الكلّي	2184.203	68				

يظهـرُ الجـدولُ (2) عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى (α =0.05) فـي درجـات تحسـين مهـارات الـذكاء اللغـوي لـدى الطالبـات، فقـد بلـغ مسـتوى الدلالـة (.135) وهـو أعلـى مـن مسـتوى الدلالـة (α =0.05). وهـذا يعنـي قبـول الفرضيـة الصفريـة التـي تنـصُّ علـى: "لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α =0.05) فـي تحسـين مهـارات الـذكاء اللغـوي لـدى الطلبـة يُعـزى لنـوع البرنامـج(البرنامـج التعليمـي القائـم علـى المنحـى التواصلـي والاعتيـادي)".

وتشـير المتوسـطات البعديـة إلـى أن هنـاك تحسـنا ملموسـا فـي درجـات المجموعـة التجريبيـة، وتبيـن أيضـا أن هنـاك تحسـنا فـي المتوسـطات البعديـة للمجموعـة الضابطـة، فقد بلـغ المتوسـط الحسـابي لدرجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي القيـاس البعـدي (41.42) وبانحـراف معيـاري (4.59)، أمـا أفـراد المجموعـة الضابطـة فقـد بلـغ المتوسـط الحسـابي فـي القيـاس البعـدي (39.11) وبانحـراف معيـاري (6.45).و أظهـرت النتائـج عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة

إحصائيـة عنـد مستوى (α=0.05) فـي درجـات تحسـن مهـارات الـذكاء اللغـوي لـدى الطلبـة، فقـد بلـغ مسـتوى الدلالـة (0.135) وهـو أعلـى مـن مسـتوى الدلالـة (α =0.05).

ويُمكـن عـزو النتيجـة السـابقة لعـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائيـة فـي درجـات تحسـن مهارات الـذكاء اللغـوي لـدى الطالبـات إلـى الفئـة العمريـة التـي تـمّ تطبيـق الدراسـة عليهـا؛ حيـثُ إن مـن الحقائـق التـي تـمّ إثباتهـا أن نسـبة الـذكاء تختلـف مـن شـخص لآخـر، إلاّ أنـه قابـل للزيـادة لكـنّ هـذه الزيـادة تتوقـف عنـد حوالـي السـنة السادسـة عشـرة مـن العمـر، وإن كانـت هـذه السـنة مـا تـزال موضـع خـلاف بيـن التربوييـن، فمنهـم مـن يـرى أنهـا دون ذلـك بسـنة أو سـنتين فـي حيـن يـرى آخـرون أنهـا قـد تصـل إلـى الثامنـة عشـرة. وهـذا يعنـي أنّ الاكتشـافَ المبكـرَ للـذكاءاتِ يلعـبُ دوراً أساسـياً فـي تحديـد أسـاليب الرعايـة والتنميـة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما أثبتته البحوث من تباين أثر كل من عاملي الوراثة والبيئة في تحديد مستوى ذكاء الفرد، حيث تشير النظريةُ الحديثةُ للذكاء إلى أن الأثر في السلوك والذكاء يتحدد بتأثير كل من هذين العاملين؛ إذ تعمل الوراثة على تحديد السقف الأعلى للذكاء الذي يمكن للفرد الوصول إليه، في حين تسهم العوامل البيئية في وصول الفرد إلى هذا السقف أو عجزه عن الوصول إليه كما يشير الزغول (2001)، فالمعلم لا يملك دوراً فيما يتعلق بالعامل الوراثي، وهذا يعني أنّ عليه أن يبذل كل ما في وسعه لتوفير الظروف البيئية الملائمة للتعلم الفعّال (نشواتي،1996)، وهذا ما أكّده كوستا وكاليك (2003)، حيث ذهبا إلى أنّ البيئات الفقيرة بمثيراتها، لا تؤدي فقط إلى تناقص شديد في نمو الشجيرات العصبية، بل تؤدي أيضاً إلى انكماش فعلي للشجيرات الموجودة، فمرور الطفل بفترة فقيرة جدا من المثيرات البيئية حتى لو كانت تلك الفترة لا تزيد عن أربعة أيام يمكن أن تؤدي إلى انكماش يمكن قياسه في شجيراته العصبية. ويرى الباحثان هنا أن البيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها فقيرة بالمثيرات التعليمية فالظروف التعليمية لم تتغير في هذه المدرسة منذ سنوات.

تتفـق نتيجـة هـذا البحـث مـع دراسـة أمزيـان (2008) التـي توصّلـت إلـى عـدم وجـود فـروق جوهريـة بيـن أفـراد العينـة فـي مجـالات الـذكاء اللغـوي، مـع الاختـلاف فـي العينـة حيـث إن هـذا البحـث تنـاول طالبـات الصـف العاشـر، بينمـا دراسـة أمزيـان تناولـت أطفـالاً فـي سـن السادسـة.

و تختلف نتائج هذا البحث مع دراسة كل من (الشمري،2009؛ الوحيدي،2008؛Khamis، 2005؛Lauren,1998)؛Snyder,2000 ؛Webster,2009&Marchand &Conroy حيث توصلت هذه الدراساتُ جميعُها إلى وجود أثر للتجربة على تحسّن الذكاءات ومنها الذكاء اللغوي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تضمين الدورات التدريبية للمعلمين النشاطات والإستراتيجيات التي تساعدهم على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبتهم، وجعلها من أهداف تدريسهم.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تعمل على دراسة أثر المنحى التواصلي في تحسين المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والقراءة.
3. توجيه عناية المختصين في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إغناء البيئة المدرسية بالمثيرات التعليمية لما لها من أثر في نمو ذكاء الطلبة اللغوي.
4. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول متغيرات لم تتناولها هذه الدراسة مثل متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

أمزيان، محمد.(2008). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية.9،(2) ص ص114- 138.

بياجيه، جان.(2001). اللغة والفكر عند الطفل.(ترجمة أحمد راجح وأمين قنديل). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

تميم، راجح.(2004). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق : الجمهورية العربية السورية.

جاردنر، هوارد.(2005). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. (ترجمة الخزامى، عبد الحكيم)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبدالسلام.(2004). أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

حسين، محمد.(2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

حسين، محمد.(2003). قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة. عمّان: دار الفكر.

الحيلة، محمد.(2001). أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية. عمّان: دار المسيرة.

الخفاف، ايمان عباس.(2011). الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدمخ، مليحة.(2006). بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الدمرداش، فضلون سعد.(2008). الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي: المفاهيم، النظريات، التطبيقات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الزغول، عماد.(2001). مبادئ علم النفس التربوي. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

سحتوت، إيمان محمد.(2009). أثر إستراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدّث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

سلامة، عبدالحافظ.(2000). الوسائل التعليمية والمنهج. عمّان: دار الفكر.

السليتي، فراس.(2005). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الشربيني، فوزي عبدالسلام.(2010). طرق وإستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الشمري، زينب. (2009). فاعلية كل من إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. دراسات في المناهج وطرق التدريس. (153)، ص ص122-173.

طعيمة، رشدي ومحمود الناقة.(2010). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

عبود، حارث.(2007). الحاسوب في التعليم.عمّان: دار وائل للنشر.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة.(2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. (ط2). عمّان: دار المسيرة.

العلوان، أحمد.(2010). تحديد الذكاءات المفضلة لدى طلبة الصفين الرابع والثامن الأساسيين وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة. دراسات، العلوم التربوية. 37 (2)، ص ص454-474.

عليان، ربحي ومحمد، الدبس.(1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد رفيق.(2011). إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

قاسم، أنسي.(2000). مقدمة في سيكولوجية اللغة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الكلوب، بشير عبدالحليم. (1999). التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم. (ط2). عمّان: دار الشروق.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا.(2003). استكشاف عادات العقل.(ترجمة مدارس الظهران). الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محمود، منال.(2002). مدخل إلى علم الاتصال. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المعتوق، أحمد.(1996). الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها.الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

نشواتي، عبد المجيد.(1996). علم النفس التربوي. عمّان: مكتبة الرسالة.

نوفل، محمد.(2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

الوحيدي، ميسون.(2008). أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

المراجع باللغة الانجليزية

Amy. B. (2001). The Effects of MIMICing Instructional Theory With MIMIC (Multiple Intelligent Mentors Instructing Collaboratively), an Agent- Based Learning Environment. Available at: at:http://www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED470069.pdf.

Armstrong. T. (2003a). The Multiple Intelligences of Reading And Writing Making The Words Come Alive. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. USA.

Armstrong. T. (2003b). You Are Smarter Than You Think: A Kids Guide to Multiple Intelligences. USA: Free Spirit Publishing Inc.

Armstrong. T. (2000). Multiple Intelligences in the Classroom.

(2nd.ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Baldoni .J. (2003). Great Communication Secrets of Great Leaders. New York: McGraw Hill.

Barker. A. (2006). Improve Your Communication Skills. India: Replika Press PVT Ltd.

Baum.S& Viens.J& Slatin.B. (2005). Multiple Intelligence in the Elementary Classroom: A Teacher's Toolkit. New York: Teachers College Press.

Breen.M& Candlin.C. (1980). The Essentials of A Communicative Curriculum in Language Teaching. Applied Lingustics.1, (2)89-112.

Conroy & Marchand.T & Webster, M. (2009). Motivating Primary Students To Write Using Writers Workshop. Available at:http://www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED504817.pdf.

Coskun.A. (2011). Investigation of The Application of communicative Language Teaching in The English Classroom. Available. at:http://www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED513910.pdf

Divsar.H & Tahriri. A. (2001). EFL Learner's Self- Perceived Strategy Use across Various Intelligence Types: A Case Study. Pan- Pacific Association of Applied Linguistics. 15, (1). 115- 138.

Dopyera.J & Lay- Dopyera.M. (1993). Becoming Teacher of Young Children. New York: McGraw Hill.

Gardner. H. (1999). The Disciplined Mind: What All Students Should Under Stand. New York: Simon & Schuster.

Gardner. H. (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Hogan. M& Parker.J& Wiener. J. (2010). Academic Success in Adolescence: Relationship Among Verbal IQ, Social Support and Emotional Intelligence. Australian Journal of Psychology. 62, (1). 30- 41.

Khamis. M. (2005). The Effect of Multiple Intelligences- Based Teaching Program 0n Jordanian Upper Basic Stage Students Paragraph Writing Ability, Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University for Graduate Studies: Amman, Jordan.

Lauren. C. (1998). Computer Conferencing and Multiple Intelligences: Effect on Expository Writing. Available at: http:// www. ERIC.ed. gov .ed.gov/PDFS/ ED423830.pdf.

Littlejohn. S & Foss. K. (2007). Theories of Human Communication. USA: Thomson Learning, Inc.

Myhill.D. (2005). Ways of Knowing: Writing With Grammar Mind. English Teaching:Practice and Critique. 2, (3)77- 96.

Nowrozi.V. (2011). The Rational for Using Computer Mediated Communication to Develop Communicative & Linguistics Competence in Learners. English Language Teaching.4, (3), 200-205.

Partin.R. (2009). The Classroom Teacher's Survival Guide. (3rd ed). USA: John Wily& Sons, Inc.

Pizarro.M. (2007). How to Respond to The Demands set By The Communicative Approach? New Challenges Second- Language (L2) teachers Face in The classroom. European Journal of Teacher Education.30, (1), 63- 73.

Richards. J. (2006). Communicative Language Teaching Today. UK: Cambridge University Press.

Richards.J& Rodgers.T (2001).Approaches and Methods in Language Teaching. (2ND. ed).UK: Cambridge University Press.

Snyder. R. (2000). The Relationship Between Learning Styles/ Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School. The High School Journal. 38(2), 11-20.

Swill.D (2008). Communicative Approach. Journal of Research on Education. 2, (1), 60-65.

Walker. D. (2005). Increasing Verbal Participation of Gifted Females Through The Utilization of Multiple Intelligence Theory. Available at:http://www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED493195.pdf.

Wilkins. D. (1983). Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

Woody. J. (2006). Communication in Our Lives. USA: WADSWRTH Learning.

Woolfolk.A. (2002). Educational Psychology. Boston: Mass.

The Effectiveness of an Instructional Program Based on the Communicative Approach in Improving Upper Stage Female Students' Linguistic Intelligence

Abed Al-Rahman A. Al-Hashemi
College of Educational and Psychological Science - Amman Arab University
Amman - Jordan
Siham M. Maharmeh
Ministry of Education
Amman - Jordan

Abstract

This research aimed at investigating the effectiveness of an Instructional program based on the communicative approach in improving upper stage female students' linguistic intelligence. To achieve the aim of the research, the researchers used the quasi-experimental design. The subjects of the research were (69) tenth grade students in Salbood Mixed Elementary School in Amman Third Directorate in the first semester of the scholastic year 2011/2012. The experimental group consisted of (34) students and the control group consisted of (35) students. The instruments of the research were; an Instructional program based on the communicative approach prepared by the researchers, and Armstrong's (2000) measure for language intelligence was adopted. The validity of the instruments was approved by a jury, the Cronbach Alpha was used for the reliability of Armstrong's (2000) measure and its reliability was (0.75). Using (ANCOVA), the results revealed that there was no significant difference at significance level (α=0.05) between the experimental group and the control group in improving linguistic intelligence due to the Instructional program based on the communicative approach.